Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170760
Centre d'intérêt: 72

Labonté, Thérèse.

Etudes sur le langage des enfants / par Thérèse Labonté. -- Québec : Direction générale du développement pédagogique, 1976.
v, 30 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Enseignement primaire et secondaire)

Code: 16-0106-01. Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 372.6/L122e Cote LC: PC/2065

Descripteur(s): *Langage de l'enfant *Développement du langage *Apprentissage verbal *Langue parlée *Français (Langue) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Méresse-Polaert, Janine *Ferreiro, Emilia

Le document rend compte de deux ouvrages qui, différents par leurs objectifs et leurs techniques, portent tous deux sur le langage des enfants et font ressortir l'influence des facteurs liés à la maturation. L'##Etude sur le langage des enfants de six ans## (1969) de Janine Méresse-Polaert vise à identifier l'acquis, les lacunes et les difficultés en matière de langage oral, notamment au niveau de la syntaxe. ##Les relations temporelles dans le langage de l'enfant## (1971) d'Emilia Ferreiro s'intéresse à l'acquisition des notions de successivité et de simultanéité. L'importance des niveaux opératoires en ce qui concerne l'évolution linguistique de l'enfant est soulignée.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170760

ÉTUDES et DOCUMENTS

enseignement primaire et secondaire

ETUDES SUR LE LANGAGE DES ENFANTS

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

7677-558

Code: 16-0106-01

E D U Q 8170760

ÉTUDES et DOCUMENTS

enseignement primaire et secondaire

ETUDES SUR LE LANGAGE DES ENFANTS

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale du développement pédagogique

7677-558

Code: 16-0108-01

ETUDES SUR

LE LANGAGE DES ENFANTS

par Thérèse Labonté

Mars 1976

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION v

I. MATURATION ET LANGAGE 3

II. LES ENFANTS DE SIX ANS SAVENT-ILS PARLER? 7

III. LES ENFANTS DE SIX ANS SAVENT-ILS PARLER? (Suite) 15

INTRODUCTION

Devant les difficultés que rencontrent leurs élèves dans l'apprentissage de leur langue, les professeurs de français cherchent – souvent avec inquiétude – les méthodes et les procédés les plus aptes à assurer le succès de leur enseignement. Voici, à titre d'exemple, quelques-unes des questions qu'ils se posent:

Comment établir avec précision le profil linguistique des élèves?

Quels exercices peuvent le mieux préparer à l'apprentissage de la lecture?

Quels sont les mécanismes en jeu dans l'apprentissage de la lecture?

Quels sont les avantages et les inconvénients des diverses méthodes d'enseignement de la lecture?

Comment dépister les troubles du langage et comment y remédier, notamment en ce qui concerne la lecture et l'orthographe?

Même s'il n'existe pas de réponse absolue à ces questions, on peut essayer d'y répondre en s'inspirant des ouvrages qui les ont étudiées à partir de points de vue différents ou qui ont scruté l'un ou l'autre de leurs aspects.

A l'intention des conseillers pédagogiques et des professeurs concernés, les articles de cette série présenteront certains ouvrages et essaieront de les situer parmi d'autres qui ont paru récemment. Nous aborderons tout d'abord des ouvrages sur l'étude du langage pour nous tourner ensuite vers des livres traitant de la lecture et de l'orthographe.

Des considérations d'ordre général pourront apparaître ici et là. C'est ainsi que nous voudrions d'abord proposer au lecteur quelques réflexions et résultats de recherches sur l'influence de la maturation dans l'apprentissage du langage.

Si l'on procède à l'examen des travaux sur l'apprentissage du langage, avec un sens critique aiguisé (il faut n'attribuer qu'une valeur toute relative à certaines théories, techniques et données) on peut en tirer des connaissances utiles touchant la façon de décrire la langue et le langage effectif des élèves, les facteurs de l'apprentissage, les remèdes à apporter à certains troubles, etc. Les pistes de recherche et de travail sont nombreuses; si l'on n'en crée pas de nouvelles, il faut savoir choisir les plus sûres et ne pas ignorer, si possible, ce que le parcours des autres a apporté d'enrichissant.

I.

MATURATION ET LANGAGE

* * * * *

Pour parler, cela va de soi, l'être humain doit posséder un système nerveux central et des organes périphériques appropriés. Cependant ce substrat organique, en tant qu'il permet l'acquisition du langage, ne demeurera pas toujours fonctionnel au même degré. Certains arguments présentés par Lenneberg dans son livre intitulé Biological Foundations of Language (1) incitent à penser, en effet, que l'apprentissage du langage s'effectue pendant une "période critique". Une période critique, on le sait, est une "période de l'ontogenèse, au cours de laquelle un comportement généralement caractéristique de l'espèce se constitue et en dehors de laquelle il ne peut apparaître, du moins sous sa forme normale" (2).

Les données sur lesquelles on se fonde pour formuler cette hypothèse proviennent, entre autres, de l'observation de cas d'aphasie. Chez l'adulte, la détérioration du langage entraînée par certaines lésions cérébrales peut disparaître dans les cinq mois postérieurs au traumatisme. Si le langage n'est pas récupéré pendant cette période, il ne l'est généralement jamais, la récupération opérée plus tard étant minime.

Au contraire, chez les enfants de 4 à 10 ans atteints de traumatismes cérébraux comparables, la récupération, totale en général, peut durer plusieurs années; ordinairement, elle s'arrête à la puberté. D'autres données que l'on retrouvera dans l'ouvrage de Lenneberg portent également à croire que le cerveau de l'enfant jouit d'une facilité d'acquisition linguistique qu'il perdra vers l'âge de 13 ans.

A l'appui de cette hypothèse, un membre d'une association du Québec créée pour aider les enfants ayant des problèmes auditifs nous signalait récemment un fait couramment observé: plus un enfant est jeune lorsqu'il est doté d'un appareil lui permettant d'entendre, plus ses possibilités d'apprentissage du langage sont grandes. On devrait examiner le plut tôt possible l'ouïe des enfants qui paraissent sourds et, s'il y a lieu, les munir d'appareils auditifs bien avant leur entrée à l'école; en Angleterre, rapportait Fry en 1966 (3), on a fourni des appareils auditifs à des enfants de deux ans et on les a entraînés très tôt à l'audition des sons; on a ainsi obtenu des résultats supérieurs à ceux que l'on observait habituellement. Dans le livre intitulé Les troubles du langage, de la parole et de la voix (4), J. C. Lafon mentionne que, dans certains centres, on appareille les enfants pratiquement dès leurs premiers mois afin de leur permettre de prendre conscience du monde des sons dans sa totalité.

---

(1) Lenneberg, E. Biological Foundations of Language, Wilney, New-York, 1967.

(2) Richelle, Marc, L'acquisition du langage, Charles Dessart, Bruxelles, 1971, p. 52.

(3) Fry, D. B. The development of the phonological system in the normal and deaf child in the Genesis of Language; a psycholinguistic approach. F. Smith and G. A. Miller (eds.), M. I. T. Press, Cambridge, Mass., 1966.

(4) Launay, Clément; Borel-Maisonny, S. et al. Les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant. Masson et Cie éditeurs, Paris, 1972. (Cet ouvrage se refère à plusieurs recherches cliniques et expérimentales).

II.

LES ENFANTS DE SIX ANS SAVENT-ILS PARLER?

* * * * *

Ouvrage présenté:

Titre: Etude sur le langage des enfants de 6 ans

Auteur: Janine Méresse - Polaert

Maison et année d'édition:

Delachaux et Niestlé, 1969

Si l'on admet communément que l'apprentissage de la lecture repose sur une certaine connaissance du langage, on se préoccupe généralement peu de cerner, de définir celle-ci et d'y adapter les textes qu'on destine aux petits.

Des recherches récentes ont tenté d'examiner avec soin divers aspects du langage enfantin, ajoutant leurs résultats aux observations empiriques qui jusqu'ici avaient étayé l'élaboration des programmes.

Certaines d'entre elles sont de nature à éclairer particulièrement les éducateurs. Parmi celles-ci, nous en avons choisi deux que nous présenterons dans cet article. Différentes par leurs objectifs et leurs techniques, ces recherches ont porté sur le langage des enfants de six ans, entre autres; elles font toutes deux ressortir l'influence des facteurs liés à la maturation, dont il fut question dans l'article précédent.

La première de ces études, l'une des plus fouillées sur le langage d'enfants français d'une tranche d'âge donnée, est l'oeuvre de Janine Méresse-Polaert. L'autre, portant sur l'étude des relations temporelles, fut réalisée à l'Institut des Sciences de l'Education de Genève par Emélia Ferreiro.

Etude sur le langage des enfants de 6 ans.

Confrontée, de par sa profession, aux problèmes posés par l'enseignement de la lecture, Mme Méresse-Polaert s'est demandé ce qui se passe si l'élève, ayant déchiffré un texte, "ne comprend que confusément ce qui est devenu pour lui du langage . . . oral".

Voyant la nécessité d'adapter les programmes et les manuels aux possibilités des élèves, l'auteur a tenté d'identifier, chez des enfants de six ans, l'acquis, les lacunes, les difficultés et les incorrections en matière de langage, notamment de syntaxe. Tel est l'objet de cette recherche, dont nous décrirons brièvement les variables, le déroulement et quelques-uns des principaux résultats.

a) Variable indépendante: Le milieu social

Devant se limiter, l'auteur a mené sa recherche dans la seule région d'Arras, auprès de jeunes garçons des sections enfantines ou du cours préparatoire.

Mme Méresse-Polaert a essayé d'obtenir un échantillon provenant de milieux sociaux assez variés. L'auteur a interrogé 87 enfants, provenant de cinq écoles différentes. Trop timides ou réservés, cependant, quinze d'entre eux ne lui ont pas répondu. Parmi les autres, quinze étaient issus d'un milieu bourgeois, quarante-trois de milieux variés (nouveaux habitants des cités nouvellement construites, artisans, ouvriers spécialisés), cinq d'un milieu rural et ouvrier et neuf d'un "milieu très déshérité".

Les écoles et les classes choisies l'ont été aussi "en raison de la compétence de leurs maîtres"; il fallait éviter, en effet, de désorganiser davantage, par une enquête, des classes où l'on aurait éprouvé déjà des difficultés.

L'auteur a recueilli sur les enfants des données diverses: appréciation par le maître du niveau d'intelligence et de la réussite scolaire; pour certains, évaluation du quotient intellectuel par le Service d'orientation scolaire d'Arras. L'auteur rappelle cependant que son étude a pour but d'"analyser du langage d'enfant, et non, à travers ce langage, la psychologie de l'enfant".

b) Variable dépendante: Langage oral (récit d'un conte).

Pour étudier le langage des enfants, l'auteur a eu recours à des enregistrements réalisés lors du récit d'histoires qu'on leur avait racontées ou remises en mémoire.

On utilisa l'un ou l'autre des contes suivants:

- l'histoire des 3 ours
- le petit bonhomme de pain d'épice
- l'histoire du petit Poucet
- l'histoire du petit homme aux galoches.

c) Déroulement de la recherche

Les enfants venaient rencontrer individuellement Mme Méresse-Polaert dans le bureau du directeur de l'école. Un magnétophone y avait été installé. Les enfants ne s'en inquiétaient guère.

Après les interviews, l'auteur a transcrit les enregistrements "en faisant correspondre à chaque ligne une proposition, les mots de liaison et même les termes de la proposition"; elle a ainsi obtenu 404 pages dont chacune compte environ une centaine de mots.

Pour dépouiller les données, Mme Méresse-Polaert s'est servi de grandes fiches, sur lesquelles elle indiquait en abscisse les numéros des pages d'enregistrement analysées et en ordonnée les faits grammaticaux étudiés. Aux coordonnées, elle pointait les emplois relevés, s'ils étaient corrects; s'ils ne l'étaient pas, elle notait l'expression entière.

L'auteur put ainsi obtenir facilement des tableaux indiquant la fréquence de divers emplois et leur moyenne par page.

d) Résultats

Sept chapitres intitulés respectivement les types de phrases, le verbe, le sujet, le complément d'objet direct, les propositions subordonnées, les déterminants du nom et les adjectifs qualificatifs regroupent les résultats. En voici quelques-uns, relatifs aux types de phrases et aux verbes:

1. Les types de phrases.

Les phrases les plus fréquentes renferment des verbes transitifs ou intransitifs: "elles sont de loin les plus nombreuses" écrit l'auteur (en moyenne, on en retrouve respectivement sept et cinq par page d'enregistrement, environ).

Les phrases à verbes passifs sont rares et il est difficile de les distinguer de l'emploi du verbe être suivi d'un attribut. "L'indécision est grande, note l'auteur, dans les cas où un complément d'agent est nécessaire; voici, par exemple l'une des tournures utilisées: "i s'a fait mal (il a été piqué) par un serpent".

Les phrases débutant par c'est se retrouvent à raison de 1.3 en moyenne par page: elles servent

à présenter: "ça, c'est du plastique".

à définir: (des chanteurs) "C'est des monsieurs qui z ont une guitare".

à généraliser: "des hippopotames, c'est méchant".

On trouve aussi des emplois abusifs de c'est; les enfants s'en servent pour remplacer des expressions qu'ils ne possèdent pas, par exemple dans la phrase suivante: "ici, c'est lié comme ça (laçage de pourpoint).

Parfois, le sujet est un nom bien connu et pourrait être remplacé par un pronom, par exemple: "Dans une maison, c'était au 7 petits nains".

L'emploi de c'est donne lieu parfois à un décalage gênant entre les membres de la proposition: "La maison, c'est les mêmes coins, pis la même chaudière".

C'est apparaît enfin comme une formule passe-partout qui est en concurrence avec il y a, il est, il était et voilà.

Les phrases débutant par il y a donnent aussi lieu à des abus. Par exemple, on trouve, surtout chez les enfants de niveau assez faible:

"Ya quelqu'un qui a touché à ma soupe" (plutôt que "Quelqu'un a touché à ma soupe").

"Yn n'a un qui est venu dans mon lit".

2. Le verbe.

A- L'emploi des verbes donne lieu à des difficultés de vocabulaire:

a) Les enfants, ignorant certains verbes, en emploient abusivement d'autres, plus faciles; ils diront, par exemple:

"faire un accident" (provoquer un accident)

"faire l'artiste" (jouer la comédie)

"faire les jardins" (jardiner)

b) Ils confondront aussi certaines formes lexicales, par exemple:

venir / devenir

"Venir de plus en plus petit".

entendre / attendre

"On attendait que le son".

c) Ils connaissent mal certaines constructions. On a relevé, par exemple:

"I voulaient de les mettre".

"Envoler la maison" (faire envoler)

L'enquête permet de voir que si certains verbes sont connus de tous, d'autres ne le sont que de certains enfants.

B- Les enfants éprouvent aussi des difficultés dans l'emploi des modes et dans la conjuguaison des verbes. L'indicatif présent et le passé composé sont le plus fréquemment employés.

Voici certaines erreurs auxquelles donnent lieu, l'emploi de certains temps et modes, par exemple:

a) Le présent de l'indicatif et de l'impératif:

Aux trois premières personnes, les difficultés, peu nombreuses, ne concernent que certains verbes, comme balayer, s'asseoir:

"Elle balie".

"Elle s'assise".

ou manifestent de l'ignorance quant au choix du mode après locution conjonctive:

"Après qu'on dorme".

"Pendant que la soupe qu'elle refroide".

A la 3e personne du pluriel, on observe des erreurs, touchant les verbes des 2e et 3e groupes, par exemple:

"I z atterit dans l'eau, les avions".

"Des monsieurs qui conduit un camion".

b) L'imparfait:

Les erreurs, qui y sont rares, semblent ne se retrouver qu'à certains verbes:

"On reçoivait quelque chose".

"On le reconnaitait pus".

"I prendraient quelque chose".

c) Le subjonctif:

Après les expressions vouloir que, pour que, il faut que, être bien content que, vouloir bien que, l'auteur relève 12 emplois de l'indicatif et autant du subjonctif, pour des verbes autres que ceux du 1er groupe dont la forme est neutre.

Si, l'on ajoute aux emplois corrects du subjonctif ceux qui ne le sont pas, (subjonctif qui suivent après que, pendant que, etc.), on obtient 19 emplois sur lesquels on ne relève que 4 erreurs de conjuguaison.

Il importe de signaler que, selon l'auteur, "le milieu semble avoir une nette influence sur la capacité d'employer à bon escient le subjonctif ou l'indicatif en proposition subordonnée".

L'influence du milieu semble d'ailleurs se dessiner à plusieurs reprises dans les résultats obtenus par l'auteur.

III.

LES ENFANTS DE SIX ANS SAVENT-ILS PARLER?

(Suite)

* * * * *

Ouvrage présenté:

Titre: Les relations temporelles dans le langage de l'enfant.

Auteur: Emilia Ferreiro

Maison et année d'édition:

Droz, 1971

Les relations temporelles dans le langage de l'enfant.

Le travail d'Emilia Ferreiro constitue, au dire du célèbre psychologue Jean Piaget, "une contribution très remarquable" (1) à l'étude de l'évolution linguistique de l'enfant et de ses relations avec son développement intellectuel. Voici quelques notes sur les principaux aspects de cette recherche, suivies de brèves conclusions touchant l'enseignement.

Le problème.

Ayant rappelé que, pour exprimer une relation temporelle entre deux événements on peut recourir aux trois sortes d'"indicateurs" (2) suivants:

a) l'ordre d'énonciation des propositions :

ex.: la voiture s'arrête et l'enfant traverse la rue.

b) les conjonctions et les adverbes de temps:

ex.: la voiture roule pendant que le chien court.

c) les divers temps des verbes:

l'auteur s'est demandé comment l'enfant saisit le sens des phrases renfermant ces "indicateurs" et comment il utilise ces derniers pour construire des phrases décrivant des évènements présentés en simultanéité, mais surtout en successivité.

L'auteur s'interrogeait aussi sur les relations entre cet aspect de l'acquisition du langage et le développement cognitif de l'enfant.

L'hypothèse.

Bien qu'elle ne semble pas formulée explicitement, l'hypothèse sous-jacente à ce travail suppose qu'en effectuant un classement des données linguistiques en fonction du niveau d'opérativité des sujets, on puisse obtenir avec netteté une "ligne évolutive" (3) que la seule considération de l'âge des sujets ne permettrait pas d'établir.

---

(1) p. XI. Cette référence et celles qui suivent renvoient à l'ouvrage d'Emilia Ferreiro intitulé Les relations temporelles dans le langage de l'enfant et publié à la Librairie Droz, à Genève, en 1971.

(2) p. 15

(3) p. 367

Echantillon et variables.

A. Echantillon.

Les 130 sujets de cette étude fréquentaient les écoles communales de Genève. L'auteur indique qu'ils ont été interrogés individuellement dans les écoles, pendant les heures de classe, dans des locaux mis à sa disposition par la direction.

Ces 130 enfants étaient des élèves de quatre écoles différentes, situées dans quatre différents quartiers de la ville. Pour constituer l'échantillon, on a sélectionné des sujets de langue maternelle française, qui appartenaient à la classe scolaire correspondant à leur âge et qui étaient considérés comme normaux par leur maîtresse.

B. Variables indépendantes.

a) L'âge.

L'échantillon se compose d'enfants de quatre à dix ans. A quatre ans, explique l'auteur, l'enfant sait manier suffisamment les phrases simples, actives et déclaratives pour que "le problème du rapport entre phrases passe au premier plan" (4). L'auteur ajoute qu'elle n'a pas fixé à priori de limite supérieure d'âge; elle a continué, note-t-elle, jusqu'à ce que les épreuves proposées soient "parfaitement résolues par les enfants" (5).

b) Le niveau opératoire.

Il s'agissait pour l'auteur "de pouvoir décider si les réponses des enfants se laisseraient classer par âge, ou bien s'il faudrait faire recours à d'autres critères de classement pour trouver des groupes de réponses différenciés et hiérarchisés" (6). Dans cette conjoncture, l'auteur a choisi de proposer aux sujets de l'échantillon deux épreuves opératoires de Piaget.

---

(4) p. 15

(5) p. 15

(6) p. 15

La première, communément appelée épreuve du transvasement de liquides (7) avait trait à la conservation de la quantité des liquides et la seconde, concernant la notion de temps, exigeait la différenciation et la coordination de notions de vitesse, de durée et d'espace parcouru. Ces épreuves requièrent l'utilisation d'un matériel bien concret: récipients de verre pour l'une et poupées qui se déplacent pour l'autre.

C. Variables dépendantes.

C'est à travers le langage oral qu'on a étudié les relations temporelles saisies par les enfants. On a eu recours à des tests de production d'énoncés et de compréhension de phrases.

a) Compréhension de phrases.

Au cours de ce test, on a demandé aux enfants de mimer, avec des jouets, quelques actions simples exprimées par des phrases dites par l'expérimentateur.

A titre d'exemple, voici quelques-unes de ces phrases:

- Le chat a renversé le seau et après le chien a sauté.
- Le chien montera l'escalier quand le chat sera entré au garage.
- Le chien court quand la voiture roule.
- Le garçon a ouvert la boîte; le chien l'avait renversée.
- Le garçon montera l'escalier après que la fille ait caressé le chat.
- Après que le garçon ait cassé le bâton, la fille pousse la balle.

Il est à noter que l'auteur aurait dû normalement employer l'indicatif après la locution conjonctive après que. La façon dont les enfants ont réagi devant cet emploi inattendu du verbe présente beaucoup d'intérêt.

A titre d'essai, l'auteur a utilisé au début de son travail, des phrases contenant des propositions subordonnées relatives et infinitives.

---

(7) On peut lire en p. 28 une description de cette épreuve.

b) Production d'énoncés.

"Dans cette partie de notre épreuve, écrit Emilia Ferreiro, l'expérimentateur présente à l'enfant une situation ou une scène, qu'il représente lui-même à l'aide des mêmes jouets dont l'enfant s'est servi pour mimer les phrases" (8) utilisées pour étudier la compréhension.

L'enfant devait ainsi décrire oralement, l'une après l'autre, des séries de deux actions, présentées soit successivement, soit en simultanéité; trois genres de description lui ont été demandés. Au cours d'une présentation initiale, on lui a simplement proposé de décrire les événements mimés ar l'expérimentateur. Cette consigne "n'obligeait pas l'enfant à se centrer sur le lien temporel entre les deux actions" (9).

Pour obliger le sujet à "introduire des indicateurs temporels" (10), on lui a ensuite demandé de produire une nouvelle description de l'événement, mais en commençant par le sujet de la deuxième proposition ("description induite") (11). Si l'enfant échouait, l'expérimentateur reprenait sa description initiale et lui demandait par exemple: "Quand y monte-t-il l'escalier? . . ." "Quand x lave-t-elle y? " (12) Dès qu'il avait répondu, on lui redemandait de raconter ce qu'il avait vu, mais en commençant par le deuxième "actant" (13). Décrivant cette technique, l'auteur indique comment elle a essayé de l'adapter à l'enfant.

L'auteur a aussi utilisé une technique complémentaire, celle de la description comparative. On a présenté exactement deux fois le même couple d'actions, tantôt en simultanéité, tantôt successivement, afin d'attirer l'attention de l'enfant sur le rapport temporel et de "l'obliger à l'indiquer d'une manière ou d'une autre dans sa deuxième description" (14).

---

(8) p. 21

(9) p. 58

(10) p. 58

(11) p. 89

(12) p. 91

(13) p. 89

(14) p. 58

Voici quelques-unes des huit situations proposées lors de la description initiale et de la description induite.

Successions:

La fille lave le garçon; le garçon monte l'escalier.

Le garçon met une balle dans le panier; la fille le prend.

Simultanéités:

Le garçon pousse le camion et le chien renverse la bouteille.

Le chien court et la voiture roule.

Pour la description comparative, on n'a proposé que trois situations, tantôt en succession, tantôt en simultanéité.

Cueillette et analyse des données.

Les données relatives à chaque enfant ont été recueillies au cours de deux séances au minimum: "l'une en vue d'établir son niveau opératoire, l'autre pour les épreuves de langage; quelques enfants, précise l'auteur, ont passé d'abord les épreuves opératoires et ensuite celles de langage; pour d'autres, c'était l'inverse. Dans la mesure où les épreuves de langage étaient considérablement longues", continue l'auteur, "nous avons fait, surtout avec les enfants plus jeunes, deux séances" (15) pour celles-ci.

Lors des épreuves de production d'énoncés, l'auteur a transcrit sur papier et enregistré en même temps toutes les productions des sujets: "la transcription finalement retenue, écrit Emilia Ferreiro, est le résultat de la confrontation de ces deux procédés de registre; dans les cas douteux ou indécidables, nous avons retenu toutes les interprétations possibles" (16). En ce qui concerne la compréhension de phrases, l'auteur rapporte dans son livre les réactions verbales et les actions des sujets.

Dans l'analyse des description des enfants, l'auteur a choisi de considérer, en particulier, les points suivants:

- "l'ordre dans lequel les deux événements sont mentionnés;
- la structure de l'énoncé (une seule proposition, deux coordonnées, principale et subordonnée);

---

(15) p. 252

(16) p. 28

- les temps des verbes employés;
- l'utilisation d'adverbes de temps ou de conjonctions de subordination temporelle". (17)

Lorsqu'elle présente les résultats obtenus aux épreuves de compréhension finalement retenues dans sa recherche, l'auteur donne tout d'abord, pour chacun des principaux types de phrases, le pourcentage de réussite des enfants en fonction de leurs résultats au test de transvasement de liquides. L'analyse des résultats de l'épreuve de production d'énoncés avait révélé, en effet, que le classement en fonction du niveau opératoire, permettait, mieux que les classements par groupes d'âge, de suivre l'évolution des relations étudiées.

Après cet aperçu général, l'auteur analyse ensuite "les résultats par groupes de phrases: phrases coordonnées, subordonnées (par la conjonction "quand" d'une part, et par les expressions "après que" et "avant que" d'autre part), phrases juxtaposées dont la succession est indiquée par l'opposition des temps des verbes, et phrase "contrôle" (indéterminée du point de vue du rapport temporel)" (18), par exemple: "Le chat monte l'escalier et le chien entre au garage" (19) (ici, on peut accepter toutes les interprétations). En dernier lieu, l'auteur étudie "les résultats aux différents groupes de phrases pour chacun des niveaux opératoires, et cela afin de parvenir à une mise en rapport entre les résultats des épreuves de Compréhension et ceux des épreuves de Production" (20).

En quoi consistent les niveaux opératoires dont il est ici question? Il s'agit toujours de niveaux établis principalement grâce à l'épreuve du transvasement de liquides. L'épreuve relative à la notion de temps, aussi utilisée, a permis de distinguer parmi les enfants ayant atteint à la réversibilité opératoire, ceux qui avaient acquis la notion opératoire de temps de ceux qui ne l'avaient pas encore acquise.

---

(17) p. 28

(18) p. 286

(19) p. 333

(20) p. 286

Quelques résultats.

Au niveau NR.

L'analyse des résultats indique qu'il existe une correspondance entre le développement cognitif de l'enfant et son évolution linguistique relative aux relations temporelles. Elle montre aussi que l'âge n'amène pas nécessairement une évolution sur le plan linguistique, comme le prouve le fait que des sujets du même âge mais de niveaux opératoires différents expriment de façon très différente les relations temporelles.

Les résultats obtenus aux épreuves de production d'énoncés permettent de retracer, dans ses grandes lignes, l'histoire de la subordination chez l'enfant, et ce, en fonction des niveaux opératoires déterminés par Piaget.

Au niveau NR, c'est-à-dire lorsque les sujets (il s'agissait sauf exception d'enfants de 4 ans) ne prévoient pas correctement le niveau que l'eau atteindra lors du transvasement de B en A, de C en A, etc., les phrases obtenues lors des descriptions initiale et comparative sont juxtaposées ou peu coordonnées. "Les verbes sont de préférence au passé composé, et l'ordre dans lequel les deux propositions sont énoncées correspond, en général, à celui des faits eux-mêmes . . ." (21)

Ex.: Description initiale:

"Il l'a nettoyée pi elle a monté". (22)

Description comparative:

"Le camion sort du garage, la voiture rentre au garage". (23)

(L'énoncé est le même, que les actions soient présentées successivement ou en simultanéité.)

---

(21) p. 222

(22) p. 29

(23) p. 61

Quant à la description induite, elle fait ressortir deux conduites typiques: elle peut consister soit en une répétition de la première description, soit en "une simple permutation des deux propositions, sans aucun indicateur temporel (adverbes, conjonctions ou temps des verbes) qui permette d'identifier l'ordre de la succession réelle des actions" (24).

Ex.: "Pierre, il a pris la balle, il l'a mis dans le panier et la petite fille a repris la balle".

(La petite fille . . .) "Le petit garçon a . . . a mis la balle dans le panier, après Sandrine elle a été rechercher la balle".

(Sandrine . . .) "Sandrine a pris la balle; Pierre a posé la balle dans le panier".

(S. a pris quand?) "Maintenant".

(25)

(P. a posé quand?) "Maintenant".

Du point de vue de la compréhension, les enfants ne dépassant pas le niveau NR concentrent leur intérêt sur chacune des deux actions indiquées dans la phrase et ils négligent "les indicateurs temporels autres que l'ordre d'énonciation" (26). Dans la répétition immédiate même, "l'enfant ne retient que l'ordre d'énonciation des deux propositions. Adverbes, conjonctions et oppositions verbales disparaissent" (27).

Au niveau R.

Le niveau R, qui dans l'expérience regroupe surtout des enfants de 5 ans, "marque un tournant décisif en ce qui concerne l'organisation et l'expression des relations temporelles" (28) écrit l'auteur . . . "C'est le moment où commence à se réaliser, continue-t-elle, le lent passage de la juxtaposition, ou coordination faible, de deux propositions à la subordination" (29).

---

(24) p. 223

(25) p. 93

(26) p. 336

(27) p. 337

(28) p. 224

(29) p. 224

Ce début de subordination est indiqué par l'utilisation de certains adverbes et expressions adverbiales.

Ex.: Description initiale:

"Thierry lave Florence; Florence après monte les escaliers". (30)

Description induite:

"Le petit garçon a mis la petite balle dans le panier et puis après la petite fille l'a prise". (31)

Description comparative:

"Marc est descendu les escaliers, pis le chat en même temps, il est monté les escaliers". (32)

Au niveau R, l'ordre d'énonciation des propositions devient plus rigide. Dans les descriptions initiales, la première action réalisée est décrite par la première proposition énoncée. L'ordre d'énonciation, écrit l'auteur, "ne peut pas être modifié sans modifier la signification de l'énoncé total" (33). Cette rigidité de l'ordre, qui manifeste selon l'auteur une prise de conscience de la relation temporelle, amène à des échecs dans la description induite.

"Les temps des verbes, ajoute l'auteur, semblent être plus dépendants de l'aspect que du moment de l'action. Toutefois, continue-t-elle, les différenciations à l'intérieur du passé commencent à se dessiner d'une façon précise"... (34)

Vers la fin du niveau R et au niveau intermédiaire suivant, les difficultés que présente la passage de la coordination à la subordination apparaissent clairement dans la description d'actions successives.

---

(30) p. 41

(31) p. 125

(32) p. 69

(33) p. 224

(34) p. 225

Voici un exemple d'un type d'énoncé particulièrement révélateur à cet égard:

"La fille descend les escaliers et quand elle est en bas, le chat monte les escaliers". (35)

Comme on le voit, l'enfant énonce le premier fait, et le reprend pour y référer le deuxième sur le plan temporel.

Au niveau C.

"A partir du niveau C, nous assistons à une sorte d'éclosion", souligne l'auteur (36). L'enfant peut utiliser des subordonnées de temps dès la description initiale. L'ordre d'énonciation peut correspondre à celui de la succession des actions ou en être l'inverse. "Dans ce dernier cas, écrit l'auteur, l'enfant peut donner un énoncé qui commence par une proposition subordonnée introduite par "avant que", ou bien, il place la proposition subordonnée en deuxième position en utilisant la conjonction "après que". (37)

Cependant, les sujets qui ont atteint le niveau C – il s'agit ici d'enfants de 6 à 10 ans – semblent ignorer certaines contraintes syntaxiques du système verbal. Ils utilisent certaines combinaisons curieuses, par exemple:

"Jacques nettoie Claudine avant qu'elle ait monté les escaliers". (38)

"Claudine monte les escaliers après que Pierre la nettoie". (39)

Alors qu'aux niveaux R et NR, seules les phrases dont l'ordre d'énonciation correspondait à l'ordre de succession des actions étaient saisies par 75% des sujets, les trois quarts au moins des enfants qui ont atteint le niveau C comprennent la plupart des phrases dont l'ordre d'énonciation est l'inverse de celui de la succession des actions.

---

(35) p. 227

(36) p. 229

(37) p. 229

(38) p. 54

(39) p. 196

Cependant, seulement 40% des sujets du niveau C environ, comprennent les phrases des types suivants:

"Le garçon poussera la boîte; le chien l'avait renversée".

"Quand le chat renversera la bouteille, la voiture sera entrée au garage". (40)

Au niveau CT.

Au niveau CT, qui réunit des enfants de 8, 9 et 10 ans, les phrases énoncées ci-dessus sont comprises par 84% des sujets. "Les oppositions à l'intérieur du futur, écrit l'auteur, sont bien comprises au même moment où l'enfant commence à utiliser le futur dans la description des événements". (41)

A ce niveau, les enfants peuvent confier aux seules formes verbales l'expression, dans l'ordre inverse, de la successivité de deux actions.

Toutefois des erreurs subsistent relativement à l'emploi du subjonctif à la suite de la locution conjonctive "après que".

Ex.: "Le chien est parti dans le garage après que Daniel l'ait caressé". (42)

Il convient de rappeler, cependant, qu'au cours de l'épreuve de compréhension de phrases, l'expérimentatrice, de langue maternelle espagnole, avait elle-même employé le subjonctif après la locution conjonctive après que et avait demandé de répéter, comme les autres, les deux phrases contenant cette erreur.

La méprise de l'expérimentatrice a provoqué, lors de la répétition immédiate, une réaction un peu inattendue chez des sujets se situant au niveau R et au niveau intermédiaire suivant. En effet, certains d'entre eux ont transformé de diverses façons le membre de phrase Après que le garçon ait cassé le bâton. En voici des exemples:

"Avant que le garçon casse le bâton" (43)

"Avant que le garçon a cassé la bâton"

"Avant que le garçon ait cassé le bâton"

---

(40) p. 288

(41) p. 351

(42) p. 205

(43) p. 318

Les propositions relatives et infinitives.

Au début de son travail, l'auteur, centrée sur le problème de l'opposition des temps des verbes, a voulu présenter des phrases exprimant des actions dont la successivité n'était indiquée que par les temps et modes des verbes eux-mêmes. C'est pourquoi elle eut recours à des phrases composées d'une proposition principale et d'une subordonnée débutant par le pronom relatif "que".

Voici, à titre d'exemple, deux des phrases utilisées:

"Le chien a poussé la balle que le garçon avait lavée". (44)

"La fille a lavé le seau que le chat renversera". (44)

Ces phrases ont posé des difficultés aux sujets des niveaux R et NR et du niveau intermédiaire entre ces deux derniers. Ces sujets semblent avoir considéré ces phrases comme des propositions coordonnées ou juxtaposées dont la seconde serait sans complément ou en aurait un qui différerait de celui de la phrase.

Voici, à titre d'exemple, l'une des réponses obtenues: (Cor. 5, 7-R)

"Le chien renverse la bouteille que Carole a nettoyée".

(Chien renverse bouteille; C. lave par terre à côté de la bouteille)

Qu'est-ce qu'elle nettoie? "La bouteille qui s'est renversée". (45)

Avant ensuite demandé à certains enfants de compléter des phrases du type suivant:

Catherine a pris la balle que . . .

l'auteur a conclu que le pronom que "n'a pas pour l'enfant une valeur pronominale" (46); elle a donc éliminé ce type de phrase qui ne pouvait la renseigner sur la compréhension des relations temporelles chez l'enfant.

---

(44) p. 254

(45) p. 257

(46) p. 264

Pour des raisons similaires, l'auteur a aussi éliminé par la suite les propositions infinitives: en effet, les enfants de 4 et 5 ans n'en trouvaient pas le sujet. Ils "posent des questions, écrit-elle ou prennent une autre poupée – non mentionnée dans la phrase – pour réaliser l'action indiquée par la proposition infinitive, ou encore, font eux-mêmes cette action" (47). Voici un exemple: Myr. (4, 9-R):

– "Avant d'ouvrir la boîte,
Dominique caresse le chien"

– "Avant d'ouvrir, c'est qui, qui l'ouvre? "

(répète) – "C'est qui qui la rouvre? "

– C'est qui, d'après toi?

– "Le chien."

– Qu'est-ce qu'il fait, le chien?

– "Il la rouvre, la boîte."

– Et Dominique?

– "Elle caresse le chien." (48)

Les difficultés dont nous venons de parler disparaissent au niveau C, affirme l'auteur qui a aussi utilisé, au cours d'un sondage, divers autres types de subordonnées, entre autres des relatives renfermant le pronom qui. Faute d'espace, il est impossible de rapporter ici les résultats obtenus.

---

(47) p. 265

(48) p. 265

CONCLUSION

Ce qui précède fait ressortir qu'un classement des résultats fondé sur les niveaux opératoires permet, mieux que l'âge, de saisir l'évolution linguistique étudiée par l'auteur.

Le psychopédagogue qui s'intéresse à l'apprentissage de la lecture considérera sans doute comme important le fait que des enfants du même âge se situent à des niveaux très différents en ce qui concerne l'objet de cette étude.

A cet égard, il convient de mettre en évidence que:

1. Le niveau C, qui marque une éclosion sur le plan linguistique, ne regroupe qu'une certaine proportion des enfants de 6 à 10 ans. Dans le groupe – peu considérable il est vrai – observé par l'auteur, seulement le quart environ des enfants de 6 ans, la moitié des enfants de 7 ans, les deux tiers environ des enfants de 8 ans se situent au niveau C. Ce niveau ne regroupe même pas tous les enfants de 9 ans et de 10 ans.

2. Dans les premières classes du cours primaire, un pourcentage assez élevé d'élèves ont donc, pour autant que l'on puisse généraliser à partir des résultats de l'auteur, des difficultés plus ou moins grandes à comprendre les propositions infinitives et les relatives introduites par "que", ainsi que des phrases telles que:

"Le chien montera l'escalier quand le chat sera entré au garage." (49)

Un plus grand pourcentage encore éprouvent des difficultés devant des phrases telles que:

"Quand le chat renversera la bouteille, la voiture sera entrée au garage." (50)

"Le garçon poussera la boîte; la fille l'a ouverte."

"Le garçon a ouvert la boîte; le chien l'avait renversée." (51)

Ces difficultés sur le plan de la compréhension orale se répercuteront en lecture; car est-il besoin de le dire, les signes du langage écrit ne sont signifiants pour le lecteur que s'il possède les schèmes mentaux qui lui permettent d'en saisir le sens.

Et l'on peut se demander si, en préparant certains manuels et certaines leçons, on tient compte suffisamment du niveau des capacités des élèves par rapport à la compréhension des relations temporelles exprimées par le langage.

---

(49) p. 288

(50) p. 288

(51) p. 288

ANNEXE

Epreuve de transvasement de liquides

L'épreuve de transvasement de liquides exige comme matériel du liquide coloré, deux verres égaux A et A' ainsi que des verres de dimensions différentes B, C, etc. dans lesquels on transvase le liquide en cours d'expérience.

I. Technique. (1)

1. On verse d'abord une certaine quantité de liquide coloré dans le verre A et l'on demande à l'enfant de verser "la même chose beaucoup" dans le verre A'.

2. Cette égalité étant établie, on propose à l'enfant de verser le contenu de A en B en lui demandant de prévoir le niveau qu'atteindra le liquide en B.

3. Le transvasement effectué, on fait disparaître le verre A (vide) derrière un écran.

4. On pose alors "les questions classiques à propos de la conservation de la quantité de liquide ("Y a-t-il la même chose beaucoup à boire? " "Comment le sais-tu" etc.")

5. Si l'enfant répond négativement, on lui demande alors "comment il faudrait faire pour retrouver la même quantité de liquide".

6. S'il "n'a pas l'idée de reverser B en A, mais propose d'autres solutions... , on essaie de trouver les raisons de ces propositions".

7. "Après un certain temps, on invite l'enfant à verser B en A, en se gardant de suggérer qu'on pourrait ainsi retrouver l'égalité de départ."

8. "On demande alors de prévoir le niveau du liquide en A, en observant soigneusement comment l'enfant s'y prend pour indiquer ce niveau. En particulier il faut savoir si l'enfant utilise le niveau du verre témoin A' pour prévoir le niveau du liquide en A, quand celui-ci est vide (transport visuel, rapprochement des deux verres, transport manuel, etc.)" On peut également recourir à des contre-suggestions (proposer un niveau différent) pour voir si l'enfant change d'avis.

---

(1) Les citations relatives à cette technique ont été tirées de la description qu'en donne l'auteur en pp. 375 et 376 de son ouvrage.

La même technique est utilisée encore à deux reprises: la première fois, on se sert de quatre petits verres de même grandeur, et la seconde, d'un bocal plus large et plus bas que les verres A et A'.

II. Principaux niveaux distingués par l'épreuve.

Cette épreuve permet de distinguer trois niveaux principaux d'opération de l'intelligence telle qu'étudiée par Piaget:

NR : Absence de renversabilité

R : Renversabilité

C : Conservation ou réversibilité opératoire.

1. Niveau NR: A ce niveau, l'enfant ne prévoit pas correctement le niveau que l'eau atteindra si l'on transvase B en A, C en A, etc. "Il n'utilise pas le niveau du liquide dans le verre-témoin A' comme "terme de comparaison"." (2)

2. Niveau R: "Le critère de base de la renversabilité, écrit l'auteur, est celui de l'anticipation du niveau du liquide en A (...) en utilisant pour cela le niveau du liquide dans le verre-témoin A' et en rejetant les contre-suggestions". (3)

3. Niveau C: L'enfant parvient à la réversibilité ou conservation opératoire (C) lorsqu'il comprend "qu'on peut changer la forme A → B et la changer à nouveau B → A, tout en laissant d'autres propriétés invariantes comme éventuellement la quantité". (4)

Il importe de souligner que l'auteur distingue des niveaux intermédiaires et des sous-groupes de niveaux dont il n'est pas question ici.

---

(2) Idem, p. 17

(3) Idem, p. 17

(4) J. Piaget, H. Sinclair, V. Bang (1968). Epistémologie et psychologie de l'identité, vol. XXIV de la collection d'Etudes d'Epistémologie génétique. Paris: P. U. F., p. 74.

Achevé d'imprimer à
Québec en avril 1978, sur
les presses du Service de la reprographie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Mai 1978